

Feinberg, Walter

Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 45-57. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Feinberg, Walter: Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 45-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218347 - DOI: 10.25656/01:21834

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218347>

<https://doi.org/10.25656/01:21834>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung¹

Die Praktiken staatlich unterstützter Pflichtschulen, die ich (in Anlehnung an den amerikanischen Sprachgebrauch) zögernd als *public education* (öffentliches Bildungswesen) bezeichnen möchte, wurden sowohl in den Vereinigten Staaten wie auch in Großbritannien von Gruppierungen verschiedenster religiöser und politischer Überzeugungen als ausgrenzend angegriffen. In der Öffentlichkeit wurden die Frage der Evolutionslehre als Unterrichtsthema und die Forderung einiger fundamentalistischer Eltern, von der christlichen Schöpfungslehre beeinflusste Ansichten über das Universum als haltbare und alternative Erklärungen zu vermitteln, besonders intensiv diskutiert.

Zwar wurden von seiten der Fundamentalisten in den letzten Jahren immer wieder Bedenken hinsichtlich der Lehre der Evolutionstheorie geäußert, doch unterscheiden sich die neueren Einwände erheblich von denen der Vergangenheit. So wurde zum Beispiel im Jahre 1925 im Scopes-Fall ein Lehrer für schuldig befunden, das Gesetz des Staates Tennessee gebrochen zu haben, indem er die Evolutionstheorie lehrte. In neueren Fällen wurden dagegen keine Einwände gegen den Unterricht über die Evolutionstheorie erhoben, vielmehr verlangten die Kläger, daß ein Gleichgewicht hergestellt werde zwischen der Lehre der Evolution und der Vermittlung schöpfungstheoretischer Interpretationen des Universums als einer vertretbaren Alternative.

Während fundamentalistische Religionsgruppen kritisieren, daß die Schulen die Gültigkeit ihrer Deutung des Universums nicht anerkennen, werfen andere Randgruppen der Schule vor, sie repräsentiere ihre Erfahrungen nicht in angemessener Form. Schwulen- und Lesbengruppen, Feministinnen sowie ethnische und rassische Minderheiten befassen sich mit der inadäquaten Darstellung ihrer Erfahrungen in der Schule. Angesichts dieser zahlreichen und unterschiedlichsten Anforderungen an die Schule stellt sich die Frage, ob das öffentliche Schulwesen zur Entwicklung einer geeinten Öffentlichkeit beitragen kann.

In den Vereinigten Staaten reagierte man auf interessante Weise auf diesen Druck. Ein Argument geht etwa dahin, daß der Staat lediglich ein Mechanismus zur Verteilung von Bildungsressourcen sei, der nur sehr wenig darüber zu sagen habe, wie diese Ressourcen genutzt werden sollten. Von dieser Seite wird argumentiert, daß die Hauptverantwortung für die Erziehung der Kinder bei den Eltern liege und daß Eltern darüber entscheiden sollten, wo ihre Kinder zur Schule gehen und was

sie lernen sollten. Eine andere Seite betont die wirtschaftlichen Vorteile des Schulunterrichts und schlägt ein Curriculum vor, das die Fähigkeit der Schüler, sich selbst zu versorgen und einen Beitrag zum wirtschaftlichen Wohlergehen der Nation zu leisten, verbessere. Diejenigen, die diese Meinung vertreten, wollen das Angebot der Schulen beschränken, indem sogenannte Zierfächer abgeschafft werden; die Anzahl der Pflichtfächer soll erhöht werden, und die Schulen im ganzen Land sollen einander angeglichen werden, was die Inhalte des Lehrplans betrifft. Diejenigen, die den wirtschaftlichen Nutzen von Schulen unterstreichen, sehen häufig keinen Widerspruch zwischen ihren Ansichten und der Meinung derer, die den Eltern die größtmögliche Entscheidungsfreiheit lassen wollen. Das liegt daran, daß sie davon ausgehen, daß alle Eltern und alle Kulturen ihren Kindern wirtschaftlichen Erfolg wünschen, und aufgrund dieser Annahme glauben sie, daß ein enger, einheitlicher, standardisierter Lehrplan tatsächlich dem elterlichen Entscheidungsrecht weitestgehend entspricht. Mit anderen Worten, sie treten dafür ein, daß die Eltern mehr Wahlmöglichkeiten erhalten und reduzieren gleichzeitig die Anzahl der Möglichkeiten, aus denen die Eltern wählen können. Verfechter einer dritten Position bestehen darauf, daß es tatsächlich eine gemeinsame Kultur gibt und daß Kinder in diese Kultur eintreten, indem sie lernen, ihre symbolischen Manifestationen zu erkennen. Dies ist der Ansatz von E.D. HIRSCH Jr. (1988), der ein Lexikon kultureller Bildung entwickelt hat, das Tausende von Stichwörtern enthält, die seiner Meinung nach ein Schüler oder Student kennen muß, um als kulturell gebildeter Amerikaner zu gelten. (HIRSCH Jr./KETT/TEFIL 1988)

Ich möchte der Frage nachgehen, ob nicht ein Konzept der Öffentlichkeit angenommen werden muß, das breiter ist als die drei oben skizzierten Positionen annehmen, und wenn ja – ob dieses weitergefaßte Konzept bestimmte Implikationen für die Durchführung staatlich unterstützter öffentlicher Bildung hat. Mit anderen Worten, wonach ich suche, ist eine Öffentlichkeit, die mehr ist als nur ein Verteiler und Empfänger von Ressourcen, mehr als nur ein Vermittler in einem Markt und mehr als eine Ansammlung von Einzelpersonen, die zufällig ein gemeinsames System von Symbolen in Anspruch nehmen. Ich möchte argumentieren, daß das Konzept einer Öffentlichkeit in mehr als nur der utilitaristischen Hinsicht plausibel ist und daß eine der wichtigsten Funktionen des öffentlichen Bildungswesens in seiner Beziehung zu eben dieser Öffentlichkeit liegt, die sowohl Empfänger seiner Unterstützung als auch eine wichtige Bedingung seines Wachstums ist.

Die Debatte über die Rolle des öffentlichen Bildungswesens in den USA ergibt sich aus einer Reihe von wichtigen historischen und politischen Gegebenheiten. Die wechselnden Immigrationsmuster, zum Beispiel, bedeuten, daß es nicht länger möglich ist, sich auf eine gemeinsame europäische Erfahrung als Quelle einer kollektiven Identität zu stützen. Die meisten unserer neueren Immigranten kommen eher aus Mexiko, Lateinamerika, Korea, Vietnam und Indien als aus England, Deutschland, Italien oder Frankreich. In einem Staat, nämlich Kalifornien, gehört die Mehrheit der Schüler staatlicher Schulen einer Minderheitengruppe an, und es wird erwartet, daß dies irgendwann, in nicht allzu ferner Zukunft, auf staatliche

Schulen im ganzen Land zutreffen wird. Neben den demographischen Veränderungen gab es wichtige Änderungen in den kulturellen Normen, die die Übereinstimmung hinsichtlich Rollen, Normen und Erwartungen erheblich reduzierten. Darüber hinaus verlangt eine große Zahl unserer Probleme ein kollektives Handeln von Gruppen, das weit über die lokale Gemeinschaft oder den Nationalstaat hinausgeht und eine Reihe von Fragen zu den Grenzen der Öffentlichkeit unbeantwortet läßt.

In den Vereinigten Staaten besteht die Sorge, daß diese Veränderungen zu einem Auseinanderbrechen der nationalen Identität geführt haben. Einige Amerikaner glauben immer noch, daß, da das öffentliche Bildungswesen für die Entwicklung von für politische Zugehörigkeit erforderlichen Gewohnheiten, Loyalitäten und Neigungen verantwortlich sein sollte, es die Aufgabe der öffentlichen Schulen sei, diese Risse zu kitten und die Identität wiederherzustellen. Aber in einer Gesellschaft wie der der Vereinigten Staaten, und vielleicht auch Großbritanniens, wo geringer Konsens über die richtigen Zielsetzungen der Nation besteht, herrscht zu wenig Übereinstimmung über das Wesen einer solchen Identität. Wir sind uns einfach nicht einig über die Art von Öffentlichkeit, die wir gerne hätten, und ohne eine solche Übereinkunft ist es sehr schwer, den Weg zu bestimmen, den die Bildung nehmen sollte.

Das Problem wird verschärft durch die Verschiebung weg von einer in ihren Wurzeln europäischen Population und die daraus folgende Veränderung der Art der kollektiven Erinnerung. So zeigte zum Beispiel eine neuere nationale Umfrage bei College-Studenten, daß eine beträchtliche Minderheit nicht in der Lage war, die in der Erhebung gestellte Frage nach dem Jahr, in dem Columbus seinen Fuß auf die westliche Hemisphäre setzte, zu beantworten, und viele traditionelle Lehrer nutzten die Umfrage, um auf die Defizite des amerikanischen Bildungswesens aufmerksam zu machen. Doch einer der wenig beachteten Aspekte dieser Erhebung war die Art, in der sich diese Fragestellung auf subtile Weise verändert hatte. Anstatt, wie bisher üblich, zu fragen: „Wann entdeckte Columbus Amerika?“, wurde nun gefragt: „Wann setzte er seinen Fuß auf die westliche Hemisphäre?“ Der Grund für diese Veränderung ist natürlich, daß aus der Sicht vieler Gruppierungen – insbesondere der Indianer – es nicht Columbus war, der Amerika entdeckte, und die Formulierung ist ein verspätetes Zugeständnis, daß diese Gruppierungen bereits in Amerika lebten, als Columbus ankam. Aber wenn Columbus Amerika nicht entdeckt hat, wen interessiert es dann, wann er seinen Fuß auf amerikanischen Boden setzte? Vielleicht die Amerikaner mit europäischen Vorfahren, doch diese werden zusehends zu einer Minderheit.

Ein Teil des Problems liegt darin, daß die kollektiven Erinnerungen von Kindern indianischer, asiatischer oder schwarzer Abstammung anders sind als die des stereotypen weißen Amerikaners mit europäischem Hintergrund. Doch dies ist nicht das einzige Problem. Tatsächlich war im 18. Jahrhundert das Fehlen einer gemeinschaftlichen kollektiven Erinnerung und einer gemeinsamen Vorstellung von Öffentlichkeit einer der vielen Gründe, die *für* die Notwendigkeit eines öffentlichen Bildungswesens angeführt wurden. Es wurde argumentiert, daß sich das Land

ohne ein öffentliches Schulsystem nicht auf die für den Status einer modernen Nation erforderlichen gemeinsamen Werte stützen könne. Die Tatsache, daß die Mehrheit der Immigranten aus einem geteilten und konfliktreichen Europa stammte, war kein Grund, die öffentlichkeitsbildende Rolle des öffentlichen Bildungswesens fallenzulassen. Vielmehr verlieh dies den Argumenten derer, die für staatlich kontrollierte Schulen eintraten, sehr viel Kraft und Nachdruck. Ohne ein staatlich reglementiertes Bildungssystem würden sich die europäischen Konflikte in den USA fortsetzen. Folglich läßt sich der Verlust des Vertrauens in die öffentliche Funktion des öffentlichen Bildungswesens nicht mit der simplen Tatsache bestehender Unterschiede begründen. Vielmehr ist dieser Vertrauensverlust eine Begleiterscheinung des Schwindens der philosophischen Grundfeste der staatlichen Schulbewegung – von Grundlagen, die ihren Ursprung in der Aufklärung haben.

In der Aufklärung wurde die Ansicht vertreten, daß es so etwas wie universelle Naturrechte gebe; daß alle Menschen bestrebt sein sollten, diese Rechte anzuerkennen; daß alle Kulturen an diesen Rechten gemessen werden könnten und daß es die Aufgabe einer gebildeten Öffentlichkeit sei, die Menschen diesen Gesetzen gegenüber für rechenschaftspflichtig zu halten. Es war schon immer möglich, dem öffentlichen Bildungswesen vorzuwerfen, es werde dem Credo der Aufklärung nicht gerecht, oder staatliche Lehrer als Heuchler zu bezeichnen, weil sie die Schulen dazu nutzten, korporativen Interessen zu dienen. Doch diese Erkenntnisse allein hätten nicht gereicht, die *eigentliche* Aufgabe staatlicher Schulen fragwürdig erscheinen zu lassen, es sei denn, es hätten Zweifel bestanden hinsichtlich der Konzeption der Gesetze selbst, die angeblich die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens vorantrieben. Zugegeben, die staatlichen Schulen konnten dafür kritisiert werden, daß sie ihren vorgegebenen Verpflichtungen nicht gerecht wurden, doch eine solche Kritik konnte sehr wohl als Forderung nach *mehr* und *besserer* öffentlicher Bildung verstanden werden. Das Selbstverständnis des öffentlichen Bildungswesens beruhte auf der ausdrücklichen Überzeugung, daß die westliche – und insbesondere die amerikanische – Gesellschaft der Hauptverfechter der Aufklärungsideale sei und daß die staatlichen Schulen der Ort seien, an dem diese Ideale genährt werden sollten.

Es geht mir nicht darum, andere Motive für die Entwicklung staatlicher Schulen abzuwerten; ebensowenig möchte ich behaupten, daß die Entwicklung einer um die Förderung der Werte der Aufklärung bemühten Öffentlichkeit die vorrangigste Sorge war. Zweifellos wollten viele das öffentliche Bildungswesen unterstützen, um die vom Industriekapitalismus benötigten Arbeitskräfte heranzuziehen und um die Neigungen und Loyalitäten zu entwickeln, die eine expandierende Industrie und Streitmacht verlangten. Läßt man jedoch diese äußerst zynischen Argumente außer acht, so war es der Glaube an die Ideale der Aufklärung, der es erlaubte, daß die anderen Pläne mit nur begrenzter Schuld oder Verzweiflung vorangetrieben wurden. Fassen wir diese Vorhaben aber in moderne – oder besser noch, postmoderne – Begriffe, so wird deutlich, daß die Krise des Vertrauens in das öffentliche Bildungssystem begleitet wurde von einer Veränderung in der Beurteilung der Ziele

der Aufklärung. Aus postmoderner Sicht wurden die Grundlagen des öffentlichen Bildungswesens gelegt, indem die Erfahrung des weißen männlichen, eurozentrischen Mittelklasse-Amerikaners totalisiert wurde. Und der Preis, der für das Fortbestehen dieses Ideals gezahlt werden mußte, war die Marginalisierung der weiblichen, homosexuellen, asiatischen, afrikanischen und lateinamerikanischen Erfahrungen.

Damit ist das Problem umrissen. Wenn die Idee einer Öffentlichkeit gerechtfertigt sein soll, so muß sie dieser Kritik standhalten können. Eine solche Rechtfertigung ist die Voraussetzung für die Anerkennung des öffentlichen Bildungswesens als Vorbereitung für die Beteiligung an dieser Öffentlichkeit. ALASDAIR MACINTYRE gab eine sehr düstere Darstellung des Problems, indem er ausschloß, daß die Möglichkeit einer gebildeten Öffentlichkeit überhaupt noch gegeben sei. Damit bestritt er implizit auch jede Möglichkeit einer intelligenten, breiteren Öffentlichkeit, die fähig wäre, rational über die Vorzüge unterschiedlicher kollektiver Alternativen nachzudenken.

MACINTYRE ist der Ansicht, daß die Fähigkeit, selbständig zu denken, in der modernen Gesellschaft nicht mehr gegeben ist, außer in sehr speziellen Kontexten. Er schreibt:

„Das Denken ist zur beruflichen Verantwortung derer geworden, die bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllen, zum Beispiel der Berufswissenschaftler. Doch die Themen, über die nachzudenken von allgemeinem gesellschaftlichen Interesse ist, wie etwa Gedanken über das Richtige und das Gute, über das Verhältnis von Gerechtigkeit und Wirksamkeit oder den Stellenwert ästhetischer Güter im menschlichen Leben, über das Tragische, das Komische und das Absurde nicht nur in der Literatur, sondern auch in Politik und Wirtschaft, diese Themen werden *entweder* einigen ausgebildeten, aber beschränkten, da professionalisierten Spezialisten überlassen, *oder* sie werden in Foren behandelt, in denen die Zurückhaltung des wissenschaftlichen Austausches zumeist fehlt.“²

Und er schließt mit der Feststellung, daß „die gebildete Öffentlichkeit ... durch eine Reihe von spezialisierten Öffentlichkeiten ersetzt worden (sei)“ (MACINTYRE 1987, S. 25; in diesem Band S. 34).

MACINTYRES Schilderung ist im Schottland der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts angesiedelt, wo seiner Meinung nach eine wahrhaft gebildete Öffentlichkeit entstand. Aber dieser Öffentlichkeit war es beschieden sich aufzulösen, und zwar infolge des Schwindens der einst verbindenden, gemeinsamen Werte durch das Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstum.

Am Beispiel dieser historischen Situation erläutert MACINTYRE die Bedingungen, die er als notwendig für die Entwicklung einer gebildeten Öffentlichkeit ansieht. Zunächst muß es genügend viele Menschen geben, denen die Regeln einer rationalen Auseinandersetzung vermittelt wurden; sie müssen sich über die Bedeutung verschiedener Aspekte für ihre „gemeinsame soziale Erfahrung“ im klaren sein, und sie müssen sich gegenseitig als Öffentlichkeit anerkennen (ebd., S. 18; dt. S. 28). Sie werden damit einer Gruppe von Spezialisten gegenübergestellt sowie einer passiven Öffentlichkeit, die als Publikum für die Debatte dient. Zweitens muß Übereinstimmung hinsichtlich der Maßstäbe bestehen, nach denen Argumente be-

urteilt werden sollen, und drittens muß es ein „hohes Maß gemeinsamer Grundüberzeugungen und -einstellungen“ (ebd., S. 19; dt. S. 28/29) geben.

Für MACINTYRE spiegelt das Schwinden einer gebildeten Öffentlichkeit in Schottland die Situation der Moderne überhaupt. „Wir haben in unserer Kultur zu viele verschiedene und unvereinbare Formen der Rechtfertigung. Es gibt zu wenig Übereinstimmung, als daß wir zu einer gemeinsamen Vorstellung darüber gelangen könnten, worüber wir streiten sollten“ (ebd., S. 28; dt. S. 37). Er glaubt, daß wir keine Konzeption des Guten haben, der all die vielen konkurrierenden Gruppierungen der modernen Gesellschaft zustimmen könnten, und daher fehle uns die Grundlage für die Entwicklung einer solchen Öffentlichkeit.

MACINTYRE geht – wie ich im folgenden kurz zeigen möchte – in seinen Behauptungen in vielerlei Hinsicht zu weit. Doch muß in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß er keinen Beweis für die *Unmöglichkeit* einer Öffentlichkeit in der heutigen Zeit geliefert hat, vielmehr beschreibt er in seinem Artikel lediglich eine Situation, in der es faktisch keine Öffentlichkeit gibt. Ich möchte nicht die Richtigkeit dieser Darstellung anzweifeln, aber es ist wichtig festzuhalten, daß die Schlußfolgerung, die Existenz einer Öffentlichkeit sei heutzutage unmöglich, zwei weitere Argumentationsschritte erfordert. Und zwar das Argument, daß das gesellschaftliche Leben so komplex geworden ist, daß es für eine Person mit einer vernünftigen Ausbildung nicht mehr möglich ist, diese Komplexitäten ausreichend zu erfassen. Weiter muß argumentiert werden, daß die Gesellschaft so komplex bleiben muß. Folglich sind wir gezwungen, Beratungen über die wichtigsten Themen Experten zu überlassen, die selbst aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ausbildung beschränkt sind. MACINTYRE lenkt seine Argumentation auf keinen dieser beiden Punkte, obwohl klar ist, daß er sie beide voraussetzt.

Er spricht in seiner Darstellung die Komplexität des modernen Lebens nicht direkt an; vielleicht stützt er sich auf eine Frustration, die viele von uns empfinden. Aber er beläßt es dabei, auf die widersprüchliche Rolle des modernen Bildungswesens hinzuweisen, das die Schüler darauf vorbereiten soll, sowohl eine bestimmte berufliche Rolle zu übernehmen, als auch selbständig über Fragen von größerer Tragweite nachzudenken. Doch sind diese beiden Aufgaben nur dann unvereinbar, wenn wir von der Vorstellung ausgehen, daß die gesellschaftlichen Angelegenheiten so komplex geworden sind, daß sie nicht mehr aus der Perspektive einer einzelnen Rolle beurteilt werden können. Wenn wir aber andererseits nicht davon ausgehen, daß die moderne Gesellschaft unerbittlich komplex ist, oder wenn wir meinen, daß wir durchaus fähig sind, über die moralischen Implikationen unserer eigenen Rolle nachzudenken, dann müssen wir uns MACINTYRES Schlußfolgerung nicht anschließen. MACINTYRE selbst scheint von der Zugkraft seiner eigenen Argumentation nicht besonders überzeugt zu sein, denn in einem anderen Aufsatz – über Patriotismus – scheint er davon auszugehen, daß gewisse Charakteristika einer Öffentlichkeit doch noch möglich sind.

Der These der verlorenen Öffentlichkeit, wie sie in MACINTYRES Argumentation deutlich wird, kann auf zweierlei Weise begegnet werden. Die Einheit der Konzep-

tion des Guten und der Öffentlichkeit kann wiederhergestellt werden, indem man eine der beiden folgenden Positionen einnimmt. Einmal kann man, wie MACINTYRE es in seinem Essay über Patriotismus tut, sich eine bestimmte Gemeinschaft herausgreifen und sie der Öffentlichkeit gleichstellen. Oder man kann zum anderen eine bestimmte Konzeption des Guten nehmen und behaupten, daß sie grundlegend für die Entwicklung von Öffentlichkeit sei.

In seinem Essay über Patriotismus argumentiert MACINTYRE gegen die Ansicht, daß der Inhalt moralischer Urteile abhängig sei von der Quelle moralischen Wissens. Er bezweifelt, daß „wo und von wem ich die Prinzipien und Regeln der Ethik lerne, keine Bedeutung hat oder haben darf weder für die Frage nach den Inhalten von Moral noch für die Art meiner Bindung an diese Moral“ (MACINTYRE 1984, S. 8). Er ist der Meinung, daß „es ein wesentliches Merkmal der von einem jeden von uns erworbenen Moral ist, daß sie von der, in der und durch die Lebensweise einer bestimmten Gemeinschaft gelernt wird.“ Darüber hinaus gebe es wesentliche Unterschiede in der Art und Weise, in der die eine oder andere Gemeinschaft auf bestimmte Situationen reagiert (ebd.) sowie in den institutionellen Arrangements, die die moralischen Regeln nach sich ziehen (ebd., S. 9). Und daher ist das, „was ich als Richtschnur für mein Handeln und als Maßstab für die Beurteilung dieser Handlungen lerne, niemals Moral als solche, sondern immer die überaus spezifische Moral einer überaus spezifischen sozialen Ordnung“ (ebd.). Einzelpersonen werden erst innerhalb von Gemeinschaften einer Moral fähig, und sie können erst in Gemeinschaften zu moralisch handelnden Wesen werden (ebd., S. 13). Patriotismus ist vertretbar aufgrund der vielfältigen Verbindungen zwischen der Moralität und der Lebensart einer bestimmten Gemeinschaft (ebd., S. 10).

MACINTYRES Abhandlung soll mehr sein, als lediglich eine weitere Beschreibung der Art und Weise, wie moralische Sozialisation vonstatten geht. Es handelt sich um eine Erörterung des Wesens der Moral und ihrer partikularistischen Wurzeln. Und dennoch ist es eine seltsame Argumentation, denn indem er behauptet, Moral sei immer an die Institutionen und die Lebensweise einer bestimmten Gemeinschaft gebunden, beruft sich MACINTYRE auf ein transzendentes moralisches Argument, das notwendig zu der Schlußfolgerung führt, daß Moral immer partikularistisch ist. Oder, um es etwas anders zu formulieren, wenn MACINTYRES Darstellung als eine Auseinandersetzung mit Moral anzusehen ist, und nicht nur als eine allgemeine Beschreibung individueller Sozialisation, dann ist es notwendig, daß die Argumentation selbst in einen moralischen Rahmen gefügt wird. Doch kann dies nicht der Rahmen irgendeiner einzelnen Gemeinschaft sein, er muß vielmehr über einzelne Gemeinschaften hinausgehen, will man zeigen, daß Moral immer in der Einzelgemeinschaft verankert ist. Folglich versagt das Argument, man könne sich eine Gemeinschaft herausgreifen, da es die Berufung auf ein übergreifendes Konzept des Guten voraussetzt.

Während MACINTYRE versucht, der These der verlorenen Öffentlichkeit zu begegnen, indem er an der Position der Einzelgemeinschaft festhält, ist JOHN HALDANE in seiner Verteidigung religiöser Erziehung bemüht, das Problem zu lösen, in-

dem er eine bestimmte Konzeption des Guten herausgreift. Dieser Ansatz versucht Öffentlichkeit zu konstituieren, indem er die formative Bedeutung einer bestimmten Auffassung des Guten geltend macht. In den USA etwa greift sich ALLAN BLOOM in seinem Bestseller *The Closing of The American Mind* (BLOOM 1987) die Tradition der Aufklärung als die für ihn relevante Konzeption des Guten heraus und beruft sich auf sie in seiner Argumentation gegen die zersetzende Wirkung einer fremden relativistischen, postmodernen Philosophie, die aus Deutschland importiert wurde. HALDANE bedient sich einer ähnlichen Strategie, doch anstelle der Aufklärung stützt er sich auf die formative Bedeutung des Christentums und nutzt dies dann, um dafür einzutreten, daß (vorbehaltlich elterlicher Zustimmung) die Erbauungslehre der christlichen Religion und ihre ethischen Implikationen einen wichtigen Bestandteil des schulischen Lehrplans ausmachen sollten (HALDANE 1986).

Fragwürdig ist allerdings HALDANES kausale Behauptung, die moderne Moralität habe ihre Wurzeln im Christentum, und der daraus gezogene Schluß, daß, da das Christentum grundlegend war, wir unsere Kinder dessen Erbauungsdoktrin lehren sollten. Man könnte eine solche Argumentation vergleichen mit dem Vorschlag, daß, da der American Football seine Wurzeln im britischen Rugby hat, American-Football-Spieler das Rugbyspiel trainieren sollten. Was HALDANE tatsächlich sagt, ist, daß die britische Öffentlichkeit mit den ethischen Lehren des Christentums gebildet werden sollte, da sie auch früher mit eben diesen Lehren gebildet worden sei. Doch zu sagen, daß dies so zu geschehen habe, da es bereits in der Vergangenheit so gemacht wurde, bezeichnet nur das Problem, um das es hier geht. Mit anderen Worten, HALDANE hat das Problem der verlorenen Öffentlichkeit gelöst, indem er an einer bestimmten Konzeption des Guten festhält.

Wenn wir über bestimmte Themen nachdenken, wie etwa über die Frage der Abtreibung oder darüber, ob der Staat Schulen unterstützen sollte, in denen Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet werden, dann müssen viele Faktoren berücksichtigt werden, und es ist für mich nicht offensichtlich, daß die Lehren des Christentums – ein einheitliches System von Lehrmeinungen vorausgesetzt – besonderen Vorrang haben. Tatsächlich kann man HALDANES Kausalbehauptung selbst bezweifeln, die moderne Moralität entstamme auf linearem Weg dem Christentum. Es ließe sich argumentieren, daß erst mit dem Zusammenbruch der Hegemonie des Christentums moderne Einstellungen zur Moral entstanden sind. Ich denke, daß MACINTYRE hier recht hat; das Problem der Öffentlichkeit in der modernen Gesellschaft ist auf deren Heterogenität zurückzuführen. Allein die Tatsache, daß religiöse Erziehung – ganz zu schweigen von christlicher Erziehung – wiederum zum Thema von Debatten und Kontroversen geworden ist, zeigt, mit welcher Art von Problem wir es hier zu tun haben. Aber die Tatsache, daß der Verzicht auf Einheitlichkeit in Religionen zu einem Faktor in neueren Überlegungen zur Öffentlichkeit geworden ist, bedeutet nicht, daß diese Probleme durch eine erneute Betonung des religiösen Glaubens gelöst werden könnten. Ich denke, es wäre durchaus möglich, einen vernünftigen religiösen – vielleicht christlichen – Lehrplan zu entwerfen. Doch sollte dieser den in größeren Gesellschaften bestehenden Pluralismus richtig

wiedergeben, so kämen wir zu einer ganz anderen Form christlicher Erziehung, als der der Erbauungsstudien, die die meisten religiösen Menschen kennengelernt haben. Anders gesagt, wenn eine Konzeption des Guten herangezogen werden soll, die dem Problem angemessen wäre, so müßte es sich tatsächlich um mehrere Konzeptionen des Guten handeln.

Die Pluralität von Wertsystemen anzuerkennen heißt nicht, wie MACINTYRE anscheinend glaubt, die Möglichkeit von Öffentlichkeit zu leugnen. Öffentlichkeit erfordert nicht, daß *alle ein* Wertsystem gemein haben. Vielmehr impliziert sie ein gewisses Maß an Pluralität und die Bereitschaft, sich mit Menschen anderer Überzeugung über Fragen von falsch und richtig auseinanderzusetzen. Der Fehler in MACINTYRES Vorstellung von Öffentlichkeit liegt in der irrigen Annahme, Öffentlichkeiten könnten nur dort existieren, wo allgemeine Überzeugungen und Legitimationsstrukturen von vielen geteilt werden und wo einzig Fragen der Anwendung zu klären sind. Problematisch an dieser Auffassung ist aber, daß die Trennung von allgemeinen Prinzipien und ihrer Anwendung nicht deutlich genug ist.

So könnte zum Beispiel hinsichtlich der Abtreibungsdebatte gesagt werden, daß beide Seiten dieselben allgemeinen Prinzipien über den Wert des menschlichen Lebens vertreten, daß sie aber unterschiedlicher Meinung sind über einige der Faktoren, die in der Anwendung dieses Prinzips zum Tragen kommen, wie etwa die Frage, ob die Kontrolle über den eigenen Körper Vorrang hat vor dem Wert menschlichen Lebens. Aber Kontrolle über den eigenen Körper ist ebenfalls ein allgemeines Prinzip, das vermutlich von beiden Seiten geteilt wird, und die Frage, um die es eigentlich geht, ist die, welches Prinzip *Priorität* hat. MACINTYRE könnte argumentieren, daß Übereinstimmung hinsichtlich allgemeiner Prinzipien keine hinreichende Bedingung für die Existenz einer Öffentlichkeit ist, Übereinstimmung hinsichtlich allgemeiner Prinzipien in Kombination mit einer Übereinkunft über institutionelle Legitimität dagegen ausreicht. Mit anderen Worten, da Institutionen die Anwendung von allgemeinen Prinzipien steuern, kann eine Öffentlichkeit durch gegenseitiges Einvernehmen über sowohl die Prinzipien als auch die Institutionen geschaffen werden. Während aber Übereinstimmung hinsichtlich allgemeiner Prinzipien MACINTYRE nicht die Form von Öffentlichkeit geben kann, die er anstrebt, wäre Übereinstimmung über sowohl allgemeine Prinzipien wie auch die Institutionen, die solche Prinzipien anwenden, zu ausgeprägt und ließe damit keinen Raum für jene Debatten und Auseinandersetzungen, die Öffentlichkeit gerade kennzeichnen. Denn Entwürfe von Öffentlichkeit müssen Raum lassen für die Beratung und Diskussion über Dinge, die *nicht* klar umrissen sind, und sie müssen Überlegungen und Auseinandersetzungen eben darüber einschließen, welche Institutionen geeignet sind, um über bestimmte Fragen von allgemeinem Interesse zu entscheiden.

Eine der Schwierigkeiten mit MACINTYRES Vorstellung von Öffentlichkeiten liegt in seinem Versäumnis, nichtkognitive Faktoren mit zu berücksichtigen, dazu zählen solche Aspekte wie die Bereitschaft, eine Diskussion weiterzuführen, auch wenn grundlegende Meinungsverschiedenheiten darüber bestehen, was getan wer-

den sollte, oder die Fähigkeit, ein Problem aus der Perspektive einer größeren Gemeinschaft zu ergründen. Diese zweite Bedingung ist komplex, da sie von uns verlangt, die Sichtweise sowohl der Gruppen, an die wir emotional gebunden sind, als auch der Gruppen, deren Handlungen eben die Gruppen, mit denen wir verbunden sind, betreffen, zu reflektieren. Doch verweist diese Komplexität lediglich darauf, daß der Entwurf einer Öffentlichkeit von offener und fließender Beschaffenheit sein muß, die schwankende Grenzen und Festlegungen zuläßt. Sie schließt nicht die Möglichkeit des Entstehens einer Öffentlichkeit aus, sondern erlaubt uns, nach einer Pluralität von Öffentlichkeiten zu suchen, spezifische Probleme und Themen sowohl anzusprechen, als auch auf vielfältige Weise zueinander in Beziehung zu setzen.

Moderne Gesellschaften haben ihre Musterbeispiele für funktionierende Öffentlichkeiten. So hat zum Beispiel eine Jury die Pflicht, ein Urteil nach dem Gesetz zu fällen, und indem sie dies tut, tragen ihre Mitglieder die Verantwortung, über bestimmte Faktoren nachzudenken, wie etwa rassische oder ethnische Vorurteile, die ein einigermaßen unvoreingenommenes Urteil möglicherweise ausschließen könnte. Andere Beispiele für Öffentlichkeiten finden sich in Gemeindeversammlungen oder Gemeindegruppen, in verschiedenen Verbraucherverbänden, die dafür eintreten, daß die Preise kontrolliert werden und die Qualität gewahrt wird, indem sie einen offenen Dialog über Maßstäbe und Kontrollen eröffnen. Natürlich können all diese verschiedenen Formen von Öffentlichkeiten Mängel aufweisen und ihre eigenen Anforderungen nicht erfüllen. Jurys urteilen nicht immer nach dem Gesetz, und Geschworene denken vielleicht häufig nicht über den Einfluß rassischer oder ethnischer Vorurteile auf ihre Entscheidung nach. Daß sie manchmal wirklich nicht den Anforderungen gerecht werden, bedeutet aber nicht, wie MACINTYRE nahelegt, daß dies unmöglich ist. Vielmehr verweist es auf die Notwendigkeit eines verbesserten Auswahlverfahrens oder einer besseren Ausbildung für Geschworene.

Die Frage, ob die Entstehung einer Öffentlichkeit möglich ist oder nicht, ist von großer Bedeutung für das Bildungswesen. MACINTYRE bietet eine bedauerliche Unterstützung für die vorherrschende Bildungsresignation, mit der These, daß intelligenter öffentlicher Diskurs nicht mehr möglich sei und daß die Schulen ihren Schülern nicht die für eine Beteiligung am öffentlichen Diskurs notwendigen Voraussetzungen vermitteln können. Der entgegengesetzte Standpunkt ist der, daß es viele Orte gibt, an denen Öffentlichkeit geschaffen werden könnte, an denen sie aber zur Zeit nicht oder nur in beschnittener Form besteht. Zum Beispiel bilden Arbeiter, die an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten, aber wenig Gelegenheit haben, über Arbeitsbedingungen oder den gesellschaftlichen Wert ihres Produktes zu diskutieren, eine potentielle Öffentlichkeit. Wenn ihr Diskurs sich jedoch nicht über solche normativen Fragen erstreckt oder wenn sie nicht mit anderen Gruppierungen zusammen diese Themen ansprechen können, stellen sie keine funktionierende Öffentlichkeit dar. Und doch wäre es den Schulen ganz sicher möglich, die Mittel zu bieten und die Neigungen zu fördern, die notwendig sind, um Schüler auf öffentliche

Diskurse dieser Art vorzubereiten. Es ist nichts Mysteriöses an diesem Prozeß, der das Herausbilden symbolischer Fertigkeiten umfaßt, wie auch das Erlernen der Beurteilung von Ursache-Wirkung-Beziehungen, das Verstehen der Gesetzestradi-tion, die es Bürgergruppen ermöglicht, Fragen von allgemeinem Interesse anzu-sprechen, und das Bereitstellen eines unterstützenden, vernünftigen und demokra-tischen Umfeldes, in dem solche Themen angesprochen werden können.

Die Folgerung aus den beiden Essays von MACINTYRE, sieht man sie als Einheit, wäre, den Studenten eben jene Fähigkeiten abzusprechen, die ein solcher öffentli-cher Diskurs erfordert. Hätte MACINTYRE recht mit der Behauptung, daß rationaler Diskurs über öffentliche Angelegenheiten nicht mehr möglich ist, und hätte er auß-erdem recht damit, daß patriotische Loyalität eine zu hegende Tugend ist, dann wä-re die Unterweisung in den besonderen Tugenden ausschließlich der *eigenen* Ge-meinschaft der einzig verfügbare öffentlichkeitsbildende Mechanismus.

Selbstverständlich erfordert das Konzept einer Öffentlichkeit mehr als nur lo-kale, transitorische Gruppen, die befähigt sind, über bestimmte Fragen zu diskutie-ren und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Es verlangt darüber hinaus eine Verpflichtung zu Handlungen und Praktiken, deren Ziel es ist, den freien Fluß von Ideen über das Allgemeinwohl aufrechtzuerhalten. Das bedeutet, daß lokale Öff-entlichkeiten unerläßlich sind für eine breitere Diskussion über das allgemeine Wohl. Damit diese größere und vielfältige Öffentlichkeit entstehen kann, muß sie sich selbst als Ganzheit wahrnehmen, und zwar dadurch, daß sich ihre Mitglieder sowohl als Einzelpersonen wie auch als lokale Öffentlichkeiten begreifen. Die Ent-wicklung dieses kollektiven Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses ergibt sich aus öffentlichen Debatten über das Wesen von Öffentlichkeit. Gemäß dieser Auffassung ist es die Aufgabe des öffentlichen Bildungswesens, dabei zu helfen, eine Öffentlichkeit zu schaffen und wiederherzustellen, indem es einer ansonsten sprachlosen, ungebildeten Masse Sprache verleiht.

Natürlich gibt es erschwerende Faktoren, wie ich sie etwa zu Beginn dieses Es-says genannt habe. Es sind dies aber Faktoren, denen begegnet werden kann, indem man die öffentliche Rolle des Bildungswesens im Auge behält. So sind zum Bei-spiel Lehrer zu Recht von der Frage beunruhigt, wie sie die Schöpfungstheorie im Unterricht behandeln sollen. Die Schwierigkeit entspringt jedoch nicht der Sorge darüber, ob die Evolutions- oder aber die Schöpfungstheorie die wissenschaftlich adäquatere sei. Wenn die Lehre von der Wertschöpfung durch einen allmächtigen Schöpfer wahr ist, dann ist sie es nicht aufgrund ihrer wissenschaftlichen Adäquat-heit, sondern weil sie mit der offenbarten Wahrheit einiger Gruppierungen überein-stimmt. Und gerade weil eine solche Wahrheit *offenbart* ist, kann sie keine öffentli-che Wahrheit sein. In der Evolutionstheorie geht es um zu beweisende Behaup-tungen, und daher ist sie öffentlich. Die Lehrer plagen sich mit diesem Problem, weil es ein Beispiel ist für einen offensichtlichen Konflikt zwischen der offenbarten Wahrheit der lokalen Öffentlichkeiten und dem Lehren einer größeren, kollektiven Öffentlichkeit.

Während sich diese Probleme nicht leicht lösen lassen, verlangt die Verantwor-

tung für die Schaffung einer Öffentlichkeit aus unterschiedlichen Meinungen, daß lokale Interessen, Kulturen, Symbole und Themen im Kontext einer breiteren Diskussion gesehen werden. Aus lokaler Sicht würde es nicht genügen, eine Liste lokaler Kulturen und Ereignisse bereitzustellen, derer für einen Tag oder eine Woche gedacht werden soll. Lokale Stimmen bringen lokale Interessen und Maßstäbe zur Geltung, von denen ausgehend man über andere Standpunkte nachdenkt. Aber es genügt auch nicht, einfach das Lokale miteinzubeziehen, wie es die Schöpfungstheorie vertretende, fundamentalistische Christen vorschlagen würden, als einen Weg, das Gleichgewicht zwischen verschiedenen Standpunkten herzustellen. Wenn das Lokale einbezogen wird, dann muß es zum möglichen Objekt der Kritik seitens anderer Positionen werden, die andere Maßstäbe setzen. Der Preis, der für den Eintritt in die Debatte der multiplen Öffentlichkeit gezahlt werden muß, ist der, daß lokale Vorstellungen und Werte der kritischen Beurteilung durch Verfechter anderer Ansichten ausgesetzt werden. Die Beteiligung am öffentlichkeitsbildenden Prozeß birgt sowohl Risiken als auch Vorteile, und einige mögen die Risiken als zu hoch einschätzen.

Aus der Sicht des Lehrers gibt es notwendig zu fällende berufliche Entscheidungen über die Angemessenheit bestimmter Lehrgänge oder Unterrichtsthemen für bestimmte Schülergruppen. Hier stellen sich Fragen der individuellen Entwicklung, der emotionalen und geistigen Entwicklung. So kann etwa eine Schülerin noch nicht bereit sein, in eine tiefgreifende kritische Diskussion über ihre eigenen kulturellen Wurzeln einzusteigen und, nach Berücksichtigung der Voraussetzungen der weiteren emotionalen und intellektuellen Entwicklung, kann ein Lehrer entscheiden, daß es zu einem bestimmten Zeitpunkt unangemessen ist, solchen Fragen nachzugehen. Es gibt schließlich sowohl emotionale als auch intellektuelle Voraussetzungen für eine Kritik sowohl der lokalen wie auch der nationalen Kultur. Dennoch verlangt die Bildung einer Öffentlichkeit letztendlich nach Kulturdeutung und -kritik, auch wenn Stolz auf die eigene Kultur eine wichtige Rolle in der Erziehung spielt. Nur wenn diese Elemente in den Lehrplan aufgenommen werden, kann man ohne Einschränkung sagen, daß staatliche Schulen eine öffentliche Bildungsfunktion erfüllen.

Anmerkung

- 1 Das amerikanische Original, ursprünglich ein Vortrag vor der englischen „Philosophy of Education Society“ (1990), erschien leicht verändert in „Journal of Philosophy of Education“ vol. 25, no. 1 (1991), S. 17–25. Die Übersetzung besorgte ANNETTE ROEDER. Der Herausgeber dankt den Herausgebern des „Journals of Philosophy of Education“ für die Überlassung der Rechte.
- 2 Die deutsche Übersetzung folgt dem Text MACINTYRES in diesem Band; die Seitenverweise wurden mit dem Original verglichen und erscheinen doppelt.

Literatur

- HALDANE, J.: Religious Education in a Pluralistic Society: A Philosophical Examination.
- BLOOM, A.: The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students. New York: Simon & Schuster 1987.
- HIRSCH Jr., E.D.: Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York: Vintage Books 1988.
- HIRSCH Jr., E.D./KETT, J.F./TREFIL, J.: The Dictionary of Cultural Literacy. Boston: Houghton Mifflin 1988.
- MACINTYRE, A.: The Idea of an Educated Public. In: G. HAYDON (Ed.): Education and Values. The Richard Peters Lectures. London: Institute of Education, University of London 1987, S. 15–36. (in diesem Band S. 25–44)
- MACINTYRE, A.: Is Patriotism a Virtue? The Lindley Lecture. Kansas 1984.

Anschrift des Autors

Prof. Walter Feinberg, University of Illinois at Urbana-Champaign, Program for the Study of Cultural Values and Ethics, 909 West Oregon Street, Room 201, Urbana, IL 61801 (USA).